

## Relato de experiencia pedagógica: Seminario de corrección de textos para adscriptos al Taller de Comprensión y Producción de Textos II- FPyCS- UNLP

❖ **GRISELDA CASABONE** | gri\_casabone@yahoo.com.ar

❖ **CLAUDIA FESTA** | azulblanca@hotmail.com

**Facultad de Periodismo y Comunicación Social | Universidad Nacional de La Plata**

Desde 2010 llevamos a cabo, en el marco de las actividades extracurriculares del Taller de Comprensión y Producción de Textos I y II<sup>187</sup>, un seminario destinado a los estudiantes adscriptos a la materia con el objeto de problematizar la práctica de corrección de textos producidos por los alumnos.

A lo largo de estas cinco ediciones, reflexionamos en torno de la complejidad de esta práctica docente indudablemente significativa que *cierra*, de alguna manera, el circuito de la producción de textos (consigna, realización del trabajo práctico, entrega, corrección, devolución) y abre otras instancias en el proceso pedagógico. El momento de la corrección tendría que formar parte fundamental en la programación y reflexión académicas ya que es en este momento en el que el docente/lector formula sus aportes, clausura con su comentario, por decirlo de alguna manera, el proceso de enseñanza/aprendizaje y esta lectura retorna como evaluación del estado de maduración de la producción escrita.

Nos interesaba reflexionar con los jóvenes para habilitar un espacio de comunicación, de puesta en común sobre sus percepciones o informaciones sobre el acto de corregir, porque parte de sus actividades en la cátedra implica la intervención en los trabajos prácticos para dejar constancia de su mirada, pero por otro lado, porque todavía están en la etapa de su propia formación y, en este sentido, siguen siendo “corregidos”.

---

<sup>187</sup> El taller de Comprensión y Producción de Textos II propone un abordaje sobre contextos, textos y autores/as de la literatura argentina con una matriz anclada en la comunicación. Cada clase propone una lectura y la escritura, por parte de los estudiantes, de un texto guiado por una consigna.

En términos comunicacionales, la corrección retroalimentaría la escritura de los estudiantes; sería “el mensaje” mediante el cual el estudiante “se” mira en su texto, puede extrañarse de su propia escritura y rever: 1) si ha cumplido o no con la consigna y en qué medida; 2) el grado de autonomía de su producción, su potencia; y 3) los efectos que ejerció sobre este primer lector calificado por la Universidad. Es, también, el momento que tenemos los docentes para chequear el impacto de nuestras intervenciones, los aspectos que deberemos profundizar, qué conceptos reforzar, etc.

Nos interesaba saber qué mira hoy la universidad en las producciones de sus estudiantes y cómo se construyó esta mirada. ¿Qué buscamos los docentes en ese papel garabateado con mejor o peor suerte, mayor o menor entusiasmo por los estudiantes, y cómo nos sentimos cuando vamos de-velando escrito tras escrito, en ese trabajo solitario y complejo, lo que cada joven quiso expresar? ¿Cuáles son los criterios que se ponen en juego al momento de mirar la palabra escrita que se nos confía tratando de responder las consignas que cada clase propone? ¿Este criterio es, debe ser unánime o debe quedar librado a la capacidad, competencia, posibilidad de mirar y aportar de cada docente? Y si fuera así, ¿en qué grado? Y lo más significativo, al menos para los fines de este trabajo: ¿qué hacen los estudiantes con nuestros aportes: los incorporan, los suman como aprendizaje, los experimentan como un fracaso, los ignoran?

El momento de la corrección, sobre todo en materias directamente vinculadas con la producción escrita, demanda mucho tiempo y esfuerzo intelectual pero no está sistematizada dentro de las prácticas docentes. Se trata de una tarea pedagógica ardua y solitaria que, “desafortunadamente, se asocia al cansancio, al aburrimiento y a la frustración” (Sánchez Peña, México: 36).

Cuando nos encontramos con la producción escrita de las y los participantes de nuestro Taller tomamos muchas decisiones, la mayoría solitarias, la mayoría todavía no estandarizadas, no siempre con base en principios explícitos e instrumentos adecuados, a través de las cuales evaluamos su desempeño comunicacional en términos casi totalmente subjetivos, en el sentido de que no contamos con parámetros pautados *a priori* y consensuados entre todos los actores (docentes, alumnos) sobre cómo “leer” la producción y formular aportes.

Por todo ello, consideramos de suma importancia reflexionar sobre algunos acuerdos que nos parecen necesarios para la tarea de “evaluar” las prácticas de escrituras de nuestros estudiantes. Partimos de una mirada comunicacional, porque nuestras prácticas se desarrollan en la FP y CS pero también, principalmente, porque una mirada desde la comunicación habilita pensar a los textos como territorios plagados de sentidos, como construcciones sociales, como prácticas que construyen significados más allá del vínculo docente- alumno. Es decir no se trata ya sólo de que el alumno entienda y cumpla adecuadamente con la consigna, no tenga errores de ortografía ni sintaxis, sino de que asuma su producción como texto – es decir, una producción social semánticamente independiente, con coherencia global y local (van Dijk, 1997)- y no como trabajo práctico.

La diferencia no es menor: cuando el alumno realiza un TP “sabe” que el lector va a ser su docente que conoce la consigna y el contexto porque es quien la requirió.

También, llegado a este punto, consideramos pertinente una reflexión sobre los géneros discursivos. Si coincidimos con que los textos que escriben los estudiantes son producciones semánticamente independientes los docentes debemos asumirnos como lectores que, aún con algunos saberes, podemos leer en virtud de dicha autonomía. Por el contrario, pensarlo solo como trabajo práctico constituye una práctica que, en términos de lo que el género discursivo implica, reproduce una lógica más que conocida donde alguien que no sabe escribe para alguien que sabe para lograr algún tipo de acreditación. Los estudiantes seleccionarán, entonces, de acuerdo al tipo de actividad que se les proponga el género relacionado de acuerdo a las representaciones que tiene sobre determinados géneros; la situación discursiva responderá naturalmente a las formas relativas a un “examen” a una “evaluación” o, por el contrario, se verá interpelado a escribir textos, a comunicar con todas las posibilidades que ofrece el lenguaje de acuerdo a cada situación.

Al respecto, sostienen Bain y Schneully (1997) que “la situación de producción del texto en la que se encuentra el alumno cuando escribe es esencialmente escolar. El niño o el adolescente, o sea, el estudiante, se expresa precisamente en tanto que alumno”; por lo tanto, es necesario cambiar las condiciones de producción de los textos en el ámbito académico; si la universidad reproduce las condiciones de la escuela, los estudiantes nos ofrecerán su mejor intento o se limitarán a aprobar la consigna para cumplimentar el porcentaje exigido para promover la materia, ambas alternativas válidas, pero muy difícilmente lograrán producir un texto en el sentido que señalamos anteriormente.

Entonces el TP se vuelve virtualidad, un *como sí*. A medio camino entre una “redacción”, un “escrito”, una “composición” con vistas a su entrenamiento profesional, y un texto – “unidad de uso de la lengua, es decir, un entramado lingüístico con significado y un propósito o finalidad comunicativa (Cortés y Bollini, 1994)- el TP de los estudiantes universitarios bien podría leerse a la luz de un nuevo género discursivo, en el sentido propuesto por Mijail Bajtin, quien define a los géneros como un tipo relativamente estable de enunciados que se producen a partir de una actividad determinada (Bajtin, 1985). Es decir, el trabajo práctico como una forma típica de enunciado, como un agrupamiento de hechos comunicativos que suceden en un contexto con ciertas normas y convenciones (un mínimo de objetivos pedagógicos a cumplir, una periodicidad, determinados requisitos formales y de contenido para ser “aprobados”, una devolución –corrección- escrita y/u oral, etc.).

### EL TEXTO COMO HORIZONTE

El TP como texto propone al estudiante:

- a)** Reconocer la complejidad de la producción escrita, los variados niveles y dimensiones que se manifiestan, y ver “la falla” no como destino insalvable sino como posibilidad de incrementar sus competencias comunicacionales, que en el proceso de su formación académica serán muchas y variadas.
- b)** En este sentido, encontrarse en/con su propia escritura; tomar distancia de modelos sacralizados y reconciliarse con sus propios, personales, auténticos, reales medios expresivos y comunicacionales, en diálogo con el recorrido académico que ha elegido.
- c)** Asumir –porque esta es también parte de su “formación” universitaria- el carácter social de su producción, que será por definición pública; que podrá –y deberá- ser leída e interpretada por lectores varios que desconocen las condiciones originales de producción y que no podrán interactuar al momento de la recepción para aclarar las oscuridades (formales y de fondo) que no son conscientes, visibles, al momento de entregar “la consigna que pidió la Cátedra”.

El TP como texto exige al docente, porque es parte también de su aporte pedagógico:

- a)** Incluir entre los debates inherentes a la corrección de textos universitarios el modelo de escrito y escritor ideales internalizado; ¿de qué idea de “buena” escritura se parte al momento de señalar “errores”, formular aportes?

Porque la mirada sobre los textos de los estudiantes necesariamente será subjetiva pero no puede ser arbitraria. Y será arbitraria en tanto y en cuanto no podamos nombrar y comunicar desde qué pre-juicio requerimos a los estudiantes cuestiones de tan ambigua resolución como, por ejemplo: creatividad, imaginación, que “se juegue”, que utilice “un lenguaje más pulido”; que sea más “claro y preciso”; que esté atento a sus “problemas de escritura”; que su texto “está bueno pero le falta una vuelta de tuerca”, que “es ambiguo”, o “no es claro”, que sea “más conciso”, que “tiene problemas de síntesis”, que debe “rehacerlo”. Estos consejos, de indudable buena voluntad, fueron contruidos –pero no siempre comunicados- desde cierta valoración de un modo “correcto”, “ideal” de escritura que no suele explicitarse y que no toma en cuenta la diversidad de escrituras que conviven en una sociedad.

**b)** Si bien la devolución siempre va a ser subjetiva – porque la realizan sujetos-, hay rasgos objetivos de este subgénero discursivo que tenemos que acordar porque esta subjetividad está “sujetada” a ciertas condiciones materiales de producción, y porque el tipo de actividad –lectura calificada- y el tipo de texto –universitario- exigen ciertos requisitos en el proceso de producción/devolución que deberían integrarse en alguna suerte de taxonomía básica y compartida por docentes y estudiantes, y sumar, además, nuevas herramientas a las ya transitadas.

En este sentido, es asunto a atender qué efecto material tienen nuestros aportes sobre los estudiantes, es decir, no sólo nuestra “evaluación” sobre sus producciones sino también el impacto que esta mirada tiene efectivamente en su desarrollo como comunicadores en ciernes. Entendemos que el estudiante se vinculará de otra manera con su producción si se le comunica por qué “debe” escribir dentro de tal o cual género (¿aprender, ser evaluado, obtener insumos, poner en práctica lo aprendido, dar cuenta de una “formalidad”, producir un acto de comunicación, entrenarse para su vida profesional?); con tal o cual formato (crónica, ficción, reflexión, columna), que tiene tales y cuales requisitos, y si es capaz de preguntar(se) por *el sentido* de su producción (cuál es el objetivo comunicacional, para quién escribe, las innumerables decisiones que deberá tomar al momento de producir su texto, los recursos adecuados para esa consigna en particular, los efectos que su producción tendrá sobre su público potencial, etc.).

Estos acuerdos básicos implican una toma de posición política frente a la producción estudiantil y nos ubica en un escenario donde la heterogeneidad de competencias se vuelve inclusiva y favorece la retención de la diversidad juvenil que son nuestros estudiantes.

En su origen, el término “corrección”<sup>188</sup> tiene una connotación negativa, de carácter restrictiva/represiva: focaliza en el señalamiento del “error” como parte de cierto tipo de modelo educativo (“la letra con sangre entra”) en el que el docente –portador del saber- muestra al alumno –receptáculo de ese saber- sus aciertos y desaciertos y lo califica (numérica y/o conceptualmente), dando por finalizado el proceso de aprendizaje. “Es el conjunto de intervenciones que efectúa el maestro para poner en evidencia los defectos y errores”. (Serafini, 1994)

Pensar esta práctica docente –la de la corrección de textos comunicacionales- *situada* en el marco de una Facultad que promueve graduados críticos para mirar e intervenir en la “realidad” permitiría salir de la matriz correctora y proponer un modelo comunicacional que potencie nuestras intervenciones docentes y las vuelva, no sólo más gratificantes para todos los involucrados sino, y sobre todo, más efectivas para el dominio de las diversas áreas escriturales en que nuestros estudiantes deberán desempeñarse una vez graduados.

A pesar de todos los aspectos negativos que porta, el error puede ser un incentivo para producir una transformación en la forma de promover prácticas comunicacionales escritas en la universidad. Corregir desde y para la corrección; partir de esta negación para innovar las formas de abordar la producción textual desde una perspectiva que asuma las complejidades –humanas y materiales- que se ponen en juego al momento de producir/corregir un trabajo práctico.

La educación ha desplegado casi todo su andamiaje teórico poniendo el foco en “los estudiantes”, sus producciones, sus hábitos, sus potencialidades, sus limitaciones, etc. Pero “los estudiantes” y “los problemas” son una abstracción sino los ponemos en el marco del contexto en donde “son”, en donde “ocurren” de ciertas maneras. Y los docentes somos con ellos.

En esta pluralidad que es el texto, en esta polifonía que es el texto, en este cruce de sentidos que se construye en el papel entre autores y lectores, los docentes universitarios de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social tenemos el desafío y la responsabilidad de revisar también el rol decisivo que desempeñamos en el proceso de formación de escritores comunicacionales –“corregirnos”- y de aportar, desde allí, al resto de los ámbitos en donde los asuntos concernientes a palabra escrita, siempre vigente, siempre múltiple y en tránsito, siempre dominante, parecen haberse estancado.

---

<sup>188</sup> Del latín: *corrīgĕre*. 1. tr. Enmendar lo errado. 2. tr. Advertir, amonestar, reprender. 3. tr. Dicho de un profesor: Señalar los errores en los exámenes o trabajos de sus alumnos, generalmente para darles una calificación. 4. tr. Disminuir, templar, moderar la actividad de algo.

El proceso de la escritura universitaria, de diversas maneras, en diversos grados, involucra a todos los espacios en que el pensamiento requiere desagregarse, desplegarse en el papel para dar cuenta de los contenidos específicos del “conocimiento” que los estudiantes expresan en los trabajos prácticos, monografías, informes, incluso la tesis que les son requeridos; una reflexión sobre estas prácticas apunta no solo a desnaturalizar los procesos de escritura y “evaluación” sino que propone, además, una mirada que celebre el horizonte compartido de la inclusión y permanencia de los jóvenes en la educación superior.

## BIBLIOGRAFÍA

Andrade, E. (2012). *La corrección grupal de textos universitarios*, Revista digital *Legenda on line*, UAV, Vol. 16, N°15.

Arrieta de Meza, B. y Meza Cepeda R. *La comprensión lectora y la redacción en estudiantes universitarios*. Revista *Iberoamericana de Educación on line*. OEI.

Bajtín, M. (1985). *El problema de los géneros discursivos*. En: *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.

Bain, Daniel y Schneuwly, Bernard (1997). «Hacia una pedagogía del texto». *Signos. Revista de Teoría y práctica de la educación*, n° 20, pp. 42-49. Disponible en:

[www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=686](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=686) (última visita 9 de marzo de 2016)

Carlino, P. (2013). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Casabone, G y Festa, C. (2015) *La corrección de textos en el ámbito universitario, o cómo salir del error*. Question. La Plata: Instituto de Investigaciones en Comunicación (IICOM) Facultad de Periodismo y Comunicación Social Universidad Nacional de La Plata. 2015 vol.1 n°2015. p50 - 64. issn 1668-5687. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/47685>

Cortés, M. y Bollini, R. (1996). *Leer para escribir*. Buenos Aires: Ediciones El Hacedor.

Crete, P. y Lea, M. (2000). *Escribir en la universidad*. Madrid: Gedisa.

Maingueneau, D. (2009). *Análisis de textos de comunicación*. Buenos Aires. Ed. Nueva Visión

*Marín, M. (2004). Lingüística y enseñanza de la lengua. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.*

*Narvaja de Arnoux, E., Di Stéfano, M. y Pereyra, C. (2002). La lectura y la escritura en la Universidad. Buenos Aires: Eudeba.*

*Nogueira, S. Coord. (2010). Estrategias de lectura y escritura académicas. Estudio y ejercitación de la enunciación, la textualidad, la explicación y la argumentación. Buenos Aires: Biblos.*

*Nogueira, S. Coord (2010). Manual de lectura y escritura universitarias. Prácticas de taller. Buenos Aires: Biblos.*

*Romero Loaiza, F. (2000). La escritura en los universitarios, Revista de Ciencias Humanas on line. UTP. Colombia. N° 21.*

*Sánchez Peña, A. Didáctica de la revisión del texto universitario, Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura on line.*

*Van Dijk, T. (1992). La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario. Barcelona: Ediciones Paidós.*